

Inhalt

Vorwort	9
1 Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung Andreas Köpfer/Justin J.W. Powell/Raphael Zahnd	11
I Grundlagen: Theoretische und methodologische Positionen und zentrale Begriffe	
2 What is a Human Right to Inclusive Education? The Promises and Limitations of the CRPD's Inclusion Mandate	45
Katharina Heyer	
3 A Sociology of Special and Inclusive Education: Insights from the UK, US, Germany, and Finland	59
Sally Tomlinson	
4 Inclusion and Equity in Education: Responding to a Global Challenge	75
Mel Ainscow	
5 The Universal Value of Teacher Education for Inclusive Education	89
Lani Florian	
6 Weltbank: Von ersten Auseinandersetzungen mit Behinderung hin zu inklusive Perspektiven	107
Raphael Zahnd	
7 Disability Studies in Education: Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen	127
Marianne Hirschberg/Swantje Köbsell	
8 Die diskursive Konstruktion inklusiver Bildung im südlichen Afrika	147
Myriam Hummel	
II Komparative Perspektiven zu ausgewählten nationalen, regionalen und lokalen Bildungskontexten	
<i>A Gesetzliche Bedingungen und Governance</i>	
9 Der Einfluss der UN-BRK auf inklusive Bildung in Nigeria und Deutschland	167
Julia Biermann	

10	Same same but different – Ein Vergleich der Entwicklung inklusiver Strukturen in zwei Bundesländern in Deutschland	179
	Julia Gasterstädt	
11	Maßnahmen inklusiver Bildung – Ein international vergleichender Blick auf Andalusien (Spanien) und Berlin (Deutschland)	197
	Lea Schäfer	
12	Inklusive Bildung als Institution am Beispiel Schweiz	221
	Mathias Mejuh	
13	Inklusive Bildung in Österreich – Von den Anfängen der Entwicklung eines rechtlich-normativen Auftrags bis zu den Perspektiven für die Zukunft	239
	Gottfried Biewer	
14	Einflüsse von Bildungspolitiken auf biographische Verläufe in international vergleichender Perspektive erforschen: Erkenntnisse aus dem Quali-TYDES-Projekt	247
	Tobias Buchner	
<i>B Schulstrukturen, -kulturen und -praktiken</i>		
15	Inklusive Unterstützungsstrukturen in Schulen in Island und Kanada – Eine kulturvergleichende Analyse mit Blick auf schulrechtliche Entwicklungen und In-School-Support	277
	Edda Óskarsdóttir/Andreas Köpfer	
16	Vergleichende Perspektiven auf die Kultur(-en) der (schulischen) Inklusion in Addis Abeba und Bangkok	297
	Michelle Proyer/Margarita Bilgeri	
17	Exploring Successful Inclusive Practice in China: An Inclusive Public Kindergarten in Shanghai	313
	Run Tan	
18	Inclusive School Development: The First Years of an English Free School	329
	Julie Allan/Clara Rübner Jørgensen	
19	Steps to Inclusion? The Role of Tiered Intervention in Finland and in the United States	345
	Markku Jahnukainen/Tiina Itkonen	
20	Heterogene Lerngruppen in Europa inklusionsorientiert unterrichten: Inspirierende Praktiken und Erkenntnisse aus Deutschland, Island, Litauen, Luxemburg, Schweden und Spanien	357
	Justin J.W. Powell/Kerstin Merz-Atalik & TdiverS-Projekt	

C Schule, Unterricht und Professionalisierung

- 21 Schulleitungshandeln in integrations-/inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen – Empirische Befunde aus der Schweiz und Deutschland 383
Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein
- 22 Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen in der Schule – Ein transnationaler Fallvergleich unterrichtlicher Praxen 407
Tanja Sturm
- 23 Teachers' Learning in Schools Moving Towards Inclusion: Experiences from England and Germany 423
Elisabeth Plate/Alison Peacock
- 24 Multilingual Teaching Assistants in the UK: Translators in the Field of Inclusive Education 453
Bettina Fritzsche/Michalis Kakos

III Inklusion, Hochschule und Lebenslanges Lernen

- 25 Diversität, Inklusion und Internationalisierung in der Hochschule: Eine komparative Perspektive 473
Cristina Allemann-Ghionda
- 26 Studieren mit Behinderungen im Spannungsfeld zwischen Behindertenrechtskonvention und Neoliberalismus: Entwicklungen im europäischen Hochschulkontext 499
Arthur Limbach-Reich
- 27 Vulnerabilität als (neues) europäisches bildungspolitisches Deutungsmuster? Ein Beispiel aus dem Bereich des Lebenslangen Lernens 523
Marcelo Parreira do Amaral/Jozef Zelinka
- 28 Shifting Lenses to a Participatory Ethos in Research: Adult Learners with Disabilities in Germany and South Africa 547
Silke Schreiber-Barsch/Peter Rule
- Autor*innenverzeichnis 573

1 Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung

Andreas Köpfer, Justin J.W. Powell, Raphael Zahnd

In diesem Handbuch wird das Augenmerk auf globale, regionale und lokale Fragestellungen inklusiver Bildung gerichtet. Inklusive Bildung kann dabei als weltweites Paradigma bezeichnet werden, mit dem Teilhabe und Partizipation sowie Prozesse des Ein- und Ausschlusses in Bildungskontexten und darin eingelagerte Barrieren sowie Diskriminierungen in den Blick genommen werden (Ainscow/Sandill 2010; Richardson/Powell 2011). Politisch-normative Setzungen inklusiver Bildung – u.a. durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (UN 2006) – werden derzeit in bildungspolitischer Hinsicht national, regional und lokal aufgegriffen und daran anschließend Prozesse der Steuerung in Bildungssystemen initiiert. Inklusion kann dabei als *fuzzy concept* (Artiles/Dyson 2005: 43) beschrieben werden, das sich dadurch auszeichnet, dass es auf nationaler und regionaler Ebene in unterschiedlichen historisch entwickelten, kulturell ausgeprägten sowie normativ und rechtlich fundierten Bildungssystemen aufgenommen und in die Praxis übersetzt bzw. transformiert werden muss (Kozleski et al. 2011; Biermann 2021 i.E.). In den deutschsprachigen Bildungs- und Erziehungswissenschaften ist inklusive Bildung zu einem interdisziplinären Leitbegriff avanciert, der insbesondere in der Schulpädagogik, der Sonderpädagogik und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft diskutiert wird (Budde 2018), allerdings auch hier mit unterschiedlichen Vorstellungen (Hackbarth/Martens 2018; Kiel/Esslinger-Hinz/Reusser 2014; Werning 2014).

Trotz globaler Relevanz stellen internationale und komparative Fragestellungen im Kontext inklusiver Bildung bislang im deutschsprachigen wie internationalen Diskurs ein unzureichend bearbeitetes Forschungsfeld dar (Sturm/Wagner-Willi 2018) – insbesondere mit Blick auf international und interkulturell vergleichende Forschungsarbeiten (Powell [2011] 2016). Vor diesem Hintergrund sind in diesem Handbuch Beiträge versammelt, die das Feld der internationalen, interkulturellen und komparativen Forschung schärfen und inklusive Bildung – anschließend an die Diskurslinien der Disability Studies – als Prozess der Beseitigung von Barrieren und Benachteiligungen in Bildungssystemen und -organisationen verstehen. Dementsprechend werden Prozesse der Exklusion und Aussonderung sowie der Unterstützung und Inklusion mit besonderer Berücksichtigung komparativer Perspektiven analysiert, wobei unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität und deren Intersektionalität, insbesondere mit Blick auf marginalisierte und von Exklusion bedrohter Personengruppen, berücksichtigt werden. Aufgrund der disziplinären Verortung der Autor*innen – v.a. in der Erziehungswissenschaft und Soziologie – und deren Beschäftigung mit Behinderungen und Benachteiligungen, rückt die Differenzlinie Behinderung bzw. „behindert werden“ in den Vordergrund.

1. Bedeutung Inklusiver Bildung für formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse

Inklusive Bildung adressiert Bildungsprozesse in ihrer Gesamtheit sowie über die gesamte Lebensspanne, sie bezieht sich auf alle Bereiche des Bildungswesens – frühkindliche Bildung, alle Altersstufen des Schulwesens, die Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie die Hochschulen – und betrifft neben formalen auch non-formale und informelle Bildungsangebote (UN 2006; UN CRPD 2016). Allen Menschen soll, unabhängig ihrer Verschiedenheit bezüglich Alter, Geschlecht (Köbsell/Hirschberg 2021 i.d.B.), sozio-ökonomischem Status, Migrationshintergrund (Powell/Wagner 2014), Behinderung (Sturm 2016) und unter Berücksichtigung von Intersektionalität – etwa im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2006; Preuss-Lausitz 2001) – die Teilhabe an gemeinsamen Bildungsprozessen ermöglicht werden. Inklusive Bildung kann in den Merkmalen des Zugangs und der Anwesenheit, der Beteiligung und der Teilhabe aller Lernenden (Qualität der Lernerfahrungen und der sozialen Partizipation aus Sicht der Lernenden) sowie in Bezug auf die Lern-Leistung respektive deren Bewertung und Zertifizierung betrachtet werden.

Mit dem Anliegen, die Lern- und Entwicklungsständen aller Lernenden zu berücksichtigen und damit individualisierte und differenzierte Lernumgebungen zu gestalten, schafft Inklusive Bildung eine Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse, die *allen* zugutekommt (vgl. Eckstein et al. 2013; Werning 2014; Buchner 2018). Gleichzeitig fokussiert sie das bedeutende Ziel, Lernprozesse als gemeinsame Prozesse aller beteiligten Individuen zu gestalten (vgl. Feuser 2013; Vock/Gronostaj 2017). Die Frage der Gemeinschaft, in Lernprozessen aber auch darüber hinaus, ist gerade deshalb von Relevanz, weil marginalisierte und von Segregation bedrohte Gruppen von Lernenden wie z.B. Schüler*innen mit Behinderungen ein erhöhtes Risiko mangelnder sozialer Partizipation haben (vgl. Pfahl 2011; Garrote/Sermier Dessemontet/Moser Opitz 2017; Henke et al. 2017; Krawinkel/Südkamp/Tröster 2017). Inklusive Bildung adressiert dementsprechend nicht nur die Frage der gemeinsamen Beschulung bezüglich des Ortes und der Zeit, sondern versteht Bildungsprozesse per se als soziale Prozesse, die Lernende miteinander vollziehen. Darüber hinaus hat sie den Anspruch, die Grundlage für die gesellschaftliche Teilhabe aller bereitzustellen. Trotz dieser breiten Perspektive auf Bildungsprozesse ist – insbesondere mit Blick auf die im internationalen Kontext in den letzten Jahren immer relevanter werdenden (vergleichenden) Messungen von Lern-Leistungen (vgl. z.B. Meyer/Benavot 2013)¹ – darauf hinzuweisen, dass sich inklusiver Unterricht positiv auf die Lernentwicklung aller Lernenden auswirkt (vgl. z.B. Kocaj et al. 2014; Werning 2014; Preuss-Lausitz 2019) und auch bezüglich langfristiger, beruflicher Perspektiven positive Effekte hat (vgl. z.B. Eckhart/Sahli Lozano/Blanc 2011; Werning 2014; Blanck 2020).

1 Dabei ist allerdings festzuhalten, dass Schulleistungsmessungen im Kontext internationaler Studien den Leistungsbegriff engführen, d.h. in der Regel nur Lernzuwachs in Kernfächern überprüfen, und damit die Effekte der Inklusion im Sinne einer breiten Perspektive auf Bildung nicht erfassen können (vgl. Schuelka 2013).

2. Inklusive Bildung als Menschenrecht und als globale Norm

Durch Initiativen wie *Education for All* (UNESCO 2015), die Zielsetzung des Sustainable Development Goal 4 der Agenda 2030 – „*Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*“ (United Nations 2015) – sowie die UN-BRK (UN 2006, insbesondere Artikel 24 – Bildung), werden inklusionspädagogische Fragestellungen aufgegriffen. Problemlagen mit Blick auf Teilhabe, Ein- und Ausschluss sowie soziale Ungleichheit werden zunehmend in Bildungspolitik und Bildungspraxis weltweit, oft kontrovers, diskutiert (vgl. z.B. Peters 2007; Richardson/Powell 2011; Budde et al. 2019). Die Ratifizierung der UN-BRK (UN 2008, 2020) durch die Vertragsstaaten hat die Wahrnehmung der Notwendigkeit des Umbaus der Bildungssysteme sowie die Erforschung des Wandels durch Vergleiche unterstrichen. Die Vorgaben der UN-BRK spezifizieren die weltweiten Ideale der Teilhabe und die Normen der Unterstützung jedes*r einzelnen Lernenden im gemeinsamen Unterricht (vgl. Degener 2017). Inklusive Bildung, als Menschenrecht verstanden, ist zugleich Resultat und Quelle dieser Weiterentwicklung von Bildungssystemen im Sinne individualisierter Förderung und Unterstützung. Gleichzeitig aber ist eine Tendenz ersichtlich, dass sich existierende Organisationsformen und affirmative Diskurse verstärken: Professionen, Elternverbände, Behindertenorganisationen haben sich im Anschluss an soziale Bewegungen erfolgreich etabliert und Missstände kritisiert, jedoch bisher nicht gegen die „institutionelle Logik“ des Bildungswesens, die meistens durch Segregation oder Separation geprägt ist, durchgesetzt (Powell [2011] 2016). Aus dieser Herausforderung begründet sich auch die Relevanz von Forschungsvorhaben, die sich mit (normativen) Diskursen zu Inklusiver Bildung auseinandersetzen (z.B. Biermann 2021 i.d.B.; Hummel 2021 i.d.B.; Zahnd 2021 i.d.B.).

Trotz der unbestreitbaren Erfolge in den Bemühungen, allen Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen und somit schulische *Exklusion* zu reduzieren, ist eine vollständige schulische *Inklusion* aller Schüler*innen weiterhin eine große Herausforderung. Dies gilt weltweit, wobei sich die Ausgangslagen sehr unterschiedlich darstellen. Selbst in den nordischen Ländern (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden), denen vergleichsweise fortgeschrittene inklusive Bildungssysteme zugeschrieben werden (vgl. Biermann/Powell 2014; Barow/Persson/Allan 2016), scheint das Ziel noch nicht erreicht.² So ist eher zutreffend, dass man sich noch auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem befindet, obwohl diese Länder zu den egalitärsten sowie wohlhabendsten Regionen der Welt gehören und über demokratische Werte sowie viele Ressourcen verfügen, die Inklusive Bildung begünstigen. Die deutschsprachigen Länder Deutschland, Luxemburg, Österreich und die Schweiz, mit ihren selektiven und stark stratifizierten Bildungssystemen und längeren Traditionen der sonderpädagogischen Förderung in Sonderschulen und -klassen, haben Inklusive Bildung im Anschluss an die internationalen Forderungen zwar ausgebaut, allerdings unter Beibehaltung vieler Sondereinrichtungen (vgl. Powell/Hadjar 2018).³

2 Die nordischen Länder werden i.d.B., auch vergleichend, untersucht: Jahnukainen/Itkonen (2021 i.d.B.) sowie Tomlinson (2021 i.d.B.) zu Finnland; Óskarsdóttir/Köpfer (2021 i.d.B.) zu Island; Powell/Merz-Atalik et al. (2021 i.d.B.) zu Island und Schweden; Sturm (2021 i.d.B.) zu Norwegen.

3 Viele Kapitel i.d.B. widmen sich den deutschsprachigen Ländern, u.a. Badstieber/Amrhein (2021 i.d.B.), Biewer (2021 i.d.B.), Gasterstädt (2021 i.d.B.), Mejeh (2021 i.d.B.).

Noch komplexer präsentiert sich die Situation im globalen Süden, dessen Situation hinsichtlich Inklusiver Bildung (allerdings nicht nur diesbezüglich) im globalen Norden kaum (wissenschaftlich) zur Kenntnis genommen wird und die dementsprechend in den wissenschaftlichen Diskursen unterrepräsentiert ist (vgl. Morin 2014; Nguyen 2018; Slee et al. 2019; Hummel 2021 i.d.B.). Dabei wäre die Frage, was Inklusive Bildung gerade in diesen Weltregionen bedeutet, unter den Vorzeichen globaler Disparitäten, die im Süden mitunter prekäre Lebenssituationen und eingeschränkten Zugang zu Bildung zur Folge haben können, äußerst zentral (z.B. Grech 2009; Meekosha/Soldatic 2011).⁴

Die bisherigen Ausführungen zu Inklusiver Bildung sind gerade mit Blick auf ihre Ambivalenz hochrelevant. Denn sie zeigen, dass trotz globalen, normativen Vorgaben und der Ratifizierung der UN-BRK durch eine sehr hohe Anzahl an Vertragsstaaten, die Umsetzung Inklusiver Bildung noch weit von den menschenrechtsbasierten Forderungen entfernt ist. Auch wenn internationale, normative (und rechtliche) Vorgaben sowie wissenschaftliche Befunde die Advokat*innen Inklusiver Bildung nachhaltig stärken, zeigt sich, dass deren Implementierung ein schrittweiser, pfadabhängiger Prozess unterhalb der nationalen Ebene und keine fundamentale Transformation sein wird. So gibt es z.B. gerade in föderalen Ländern wie Deutschland, Österreich, der Schweiz, Spanien, Kanada oder den USA eine Persistenz einzelstaatlicher Disparitäten trotz (inter-)nationaler Ziele, Normen und völkerrechtlicher Verträge (vgl. Biewer 2021 i.d.B.; Blanck 2014, 2020; Blanck/Edelstein/Powell 2013; Gasterstädt 2019, 2021 i.d.B.; Mejuh 2016, 2021 i.d.B.; Schäfer 2021 i.d.B.). Unabhängig von föderalistischen Strukturen vollzieht sich eine Transformation von Exklusion zu Inklusion im Hinblick auf schulisch-unterrichtliche Bildungssettings – wie die Ausweitung des Zugangs zu formaler Bildung insgesamt – bisher in allen Ländern graduell. Dabei wird inklusions- und sonderpädagogische Unterstützung in verschiedenen Organisationsformen angeboten, entlang eines Kontinuums von Segregation (Unterricht in unterschiedlichen Gebäuden), über Separation (Unterricht im selben Schulgebäude aber in unterschiedlichen Räumen) und Integration (teilweise gemeinsamer Unterricht) hin zu Inklusion (umfassender gemeinsamer Unterricht).

Zusammenfassend ergibt sich damit ein zwiespältiges Bild bezüglich der Umsetzung Inklusiver Bildung als Menschenrecht variierend nach Kontext (vgl. Heyer 2021 i.d.B.). Auch wenn sich in Bildungssystemen in einer großen Anzahl von Regionen rudimentäre inklusive Strukturen und Kulturen entwickelt haben und entwickeln, lassen sich derzeit weltweit sehr wenige Bildungssysteme finden, in denen *alle* Schüler*innen in inklusiven Klassen und Schulen gemeinsam lernen und damit den internationalen, menschenrechtsbasierten Vorgaben entsprechen; hingegen nimmt der Ausbau sonderpädagogischer Förderung seit Jahrzehnten weltweit stetig zu (vgl. Peters 2007; Richardson/Powell 2011; Tomlinson 2017). Die etablierten separierenden und segregierenden sonderpädagogischen Organisationsformen, die verallgemeinert und verteidigt werden, behindern damit den Ausbau Inklusiver Bildung (vgl. Powell [2011] 2016). Zugleich wird so die weiterführende (Aus-)Bildung für Schulabgänger*innen mit Förderbedarf erschwert (vgl. Pfahl 2011; Blanck 2020).

4 In diesem Band werden in einer Reihe von Beiträgen die bildungspolitischen sowie bildungspraktischen Kontexte verschiedener afrikanischer Länder, auch komparatistisch, untersucht: Biermann (2021 i.d.B.) zu Nigeria; Hummel (2021 i.d.B.) zu den Staaten im Süden Afrikas; Proyer/Bilgeri (2021 i.d.B.) zu Äthiopien; Schreiber-Barsch/Rule (2021 i.d.B.) zu Südafrika.

3. Historische und vergleichende Ansätze und Studien

Die bisherigen Ausführungen verweisen unmittelbar darauf, dass im Bereich Inklusiver Bildung viele Gründe bestehen, internationale, interkulturelle und komparative Perspektiven einzubeziehen. Die Stärkung dieses Ansatzes ist somit auch das zentrale Anliegen dieses Handbuchs. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts hat es eine weltweite Bildungsexpansion gegeben, die kein Land unberührt ließ: Die Institutionalisierung vielfältiger Organisationsformen formaler Bildung schreitet voran, so dass von einer komplett beschulten Gesellschaft gesprochen werden kann (vgl. Baker 2014). Die Sonderpädagogik und sonderpädagogische Einrichtungen haben sich, teilweise vor Einführung der allgemeinen Schulpflicht, etabliert, und somit besonders die Leitprinzipien und Begründungen schulischer Strukturen und pädagogischen Handelns in Bezug auf Heterogenität mitbestimmt (z.B. Hofsäss 1993; Hänsel 2005; Richardson/Powell 2011).

Während internationale und intranationale Vergleiche Kritiken des Status quo begünstigen, unterstreichen auch historische Vergleiche die Kontingenz der Entwicklungen. Seit Jahrhunderten werden Vergleiche als Quelle der wissenschaftlichen Erkenntnis genutzt, durch die Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden können (vgl. Schriever 2003, 2013). Signifikant in unserer globalisierten Welt sind die kontinuierlichen Versuche des ‚Lernens von anderen‘: Ob Schulleistungstests, Benchmarks oder Rankings, kein Land kann sich den internationalen Vergleichsprozessen entziehen, auch nicht im Bereich der sonderpädagogischen Förderung und Inklusiven Bildung (vgl. z.B. OECD 2007; EASNI 2011, 2014; NESSE 2012; UNESCO 2020). Gleichzeitig sammeln Projekte für die unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems „*inspiring practices*“, die sie der Praxis, Wissenschaft und Politik zur Verfügung stellen (z.B. Powell/Merz-Atalik et al. 2021 i.d.B.).

Solche Vergleiche gehen von einer grenzüberschreitenden Transnationalisierung aus, gemessen anhand der Verbreitung von Ideen und Leitbildern, von Normen und konkreten Standards oder gar von ganzen Politiken, wobei in allen drei Dimensionen – ideell, normativ und regulativ – die Interpretationen problematisiert und Implementationsprozesse zu analysieren sind (vgl. dazu die theoretischen Ausführungen später im Text). Einerseits fungieren solche Modelle als Orientierung und Legitimation nationaler und lokaler Reformagenden. Andererseits wird in diesen supranationalen Modellen auch etwas Neues konstruiert, basierend auf internationalen Aushandlungsprozessen. Die weltweite Bildungsrevolution (vgl. Meyer 2005; Baker 2014) hat Bildung als Menschenrecht zu einer Selbstverständlichkeit erhoben, wobei die Realisierung in vielen Weltregionen noch aussteht – gerade die Gleichstellung benachteiligter und behinderter Kinder und Jugendlicher stellt eine kontinuierliche Herausforderung für Politik und Praxis dar (Heyer 2015, 2021 i.d.B.). Noch immer lassen sich überall Disparitäten im Zugang, der Lerngelegenheiten und der Abschlüsse finden (UNESCO 2020). Mit den stetig gestiegenen Ansprüchen auf formale Bildung gingen auch verstärkte Messungen und Standardisierungen einher, wie in den OECD-PISA Schulleistungstests ersichtlich wird, wobei auch für diesen Bereich die Exklusion von Schüler*innen mit Förderbedarf problematisiert werden muss – und nicht nur ein Messungsproblem darstellt (vgl. Schuelka 2013). Gleichzeitig bleiben alternative, individualisierte Erfassungen schulischer Leistungen – sowohl quantitativ als auch qualitativ – eine wichtige, aber noch auszubauende, Voraussetzung für Inklusive Bildung.

Vergleichende und institutionelle Analysen liefern Fallstudien der sozialen und politischen Konstruktion von ‚Kompetenzen‘ oder ‚Fähigkeiten‘ und ‚Förderbedarf‘, von ‚Beein-

trächtigung‘ oder ‚Behinderung‘ und ‚Benachteiligung‘. Angesiedelt sind solche Studien an der Schnittstelle von Benachteiligung und Stigmatisierung einerseits, der weltweiten Behindertenbewegung und Stärkung der Menschenrechte andererseits, worauf ihre hohe Bedeutung für Gerechtigkeit und Demokratie basiert. Insbesondere die Entwicklung der Disability Studies erweitert und stärkt diese kritische Perspektive, indem sie einen Paradigmenwechsel von der Defizitorientierung des medizinischen Modells hin zum Minderheiten- und menschenrechtsbasierten Verständnis eines sozialen und kulturellen Modells von Behinderung verfolgt – auch im Kontext partizipativer Forschungsansätze (vgl. Nind/Vinha 2014; Buchner 2018, 2021 i.d.B.; Schreiber-Barsch/Rule 2021 i.d.B.). Hier wird der jeweilige Kontext zentral, da das ‚behindert werden‘ v.a. auf Umweltfaktoren zurückzuführen ist (vgl. Cloerkes 2003; Pfahl/Powell 2014, 2016; Köbsell/Hirschberg 2021 i.d.B.; Waldschmidt i.E.). Mit Blick auf die bisher genannten Herausforderungen ergeben sich für komparative Analysen somit einige Herausforderungen.

Wie können inklusive Bildung und ihre Institutionalisierung im Ländervergleich sinnvoll untersucht werden? Wie werden Merkmale, Differenzen und Vielfalt der Schülerschaft definiert? Welche Kategorien des Förderbedarfs, der Behinderung und der Benachteiligung werden offiziell anerkannt: Wer gilt überhaupt als förder- bzw. unterstützungsbedürftig? Welche schulisch-unterrichtlichen Organisationsformen, also welche Schulen und Klassen, und Unterstützungsdienstleistungen werden in den verschiedenen Bildungssystemen bereitgestellt und welche Standards festgelegt? Neben solchen systembezogenen Fragen ist zudem nach individuellen Bildungs- und Lebensverläufen zu fragen: Welche Lernergebnisse und Schulabschlüsse werden erlangt und wie werden die Übergänge und Zugänge zur Berufsbildung, zur Hochschule und zum Arbeitsmarkt unterstützt? Wie gestalten sich die spätere Teilhabe und die Lebenschancen von Abgänger*innen unterschiedlicher Schulformen?

Aufgrund der relativ geringen, aber wachsenden Anzahl internationaler Vergleiche sonderpädagogischer Fördersysteme wie inklusiver Bildung im deutschsprachigen Diskurs (siehe z.B. Klauer/Mitter 1987; Albrecht/Bürli/Erdélyi 2006; Biewer/Luciak/Schwinge 2007; Bürli/Strasser/Stein 2009; Bürli 2010, 2020; Erdélyi/Schmidtke/Sehrbrock 2012; Johnson 2013; Köpfer 2013; Sehrbrock/Erdélyi/Gand 2013; Leonhardt/Müller/Truckenbrodt 2015; Hedderich/Zahnd 2016) gibt es eine ganze Reihe von Forschungslücken. Biewer und Luciak kamen bereits 2010 zu einem heute noch gültigen Schluss: „Trotz der Fülle an Darstellungen von Sonderpädagogik in anderen Ländern, [...mangelt] es nach wie vor sowohl an anspruchsvollen systematischen Arbeiten wie auch an empirischer Forschung mit elaboriertem Methodendesign“ (Biewer/Luciak 2010: o.S.). Wenngleich Forschungsfragen inklusiver Bildung zunehmend über die Grenzen der Sonderpädagogik hinweg in Kontexten der Erziehungswissenschaften, Migrationspädagogik und angrenzenden, transdisziplinären Feldern bearbeitet werden (vgl. Panagiotopoulou et al. 2020) und häufig mit differenz- und alteritätstheoretischen Fragestellungen verbunden werden (vgl. u.a. Emmerich/Hormel 2013; Budde et al. 2017, 2019), lässt sich konstatieren, dass grundlegende systematische Erkenntnisse bezogen auf internationale Vergleiche und Kulturvergleiche bislang noch ausstehen.

Auch im englischsprachigen Diskurs ist die Forschungslage bezüglich Komparatistik noch ungenügend (vgl. Carrier 1984; gesammelte Länderberichte, z.B. Mazurek/Winzer 1994; Richardson/Powell 2011). So zeigt Brown (2014) in einem Review wissenschaftlicher Beiträge mit Bezug auf das Thema „Behinderung“ in der vergleichenden und internationalen Erziehungswissenschaft in führenden englischsprachigen Zeitschriften, dass v.a. zwei Themen dominieren: die soziale Interpretation von Behinderung sowie Fragen der analytischen Betrachtungsebenen – global, national oder lokal. Die globale Wahrnehmung von Behin-

derung in verschiedenen Paradigmen – medizinisch-klinisch, sozial-politisch sowie menschenrechtsbasiert – kann anhand von Diskursanalysen internationaler Organisationen (z.B. die Weltbank, siehe Zahnd 2017, 2021 i.d.B.) oder die Übersetzung und Wirkung dessen in konträren Kulturen und Ländern gezeigt werden (z.B. der Vergleich der Umsetzung der UN-BRK in Deutschland und Nigeria, siehe Biermann 2021 i.d.B.). Vergleichende und synthetische Literaturstudien sind rar, stellen aber eine wichtige Grundlage komparatistischer Forschung dar, ob international oder regional (z.B. zu den internationalen Disability Studies vgl. Biermann/Powell, 2021 i.E.; Hummel 2021 i.d.B.).

Trotz umfassenden vergleichenden Forschungsbemühungen in den letzten Jahrzehnten, wie die der UNESCO oder der OECD sowie, in Europa, die der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) oder der Expertennetzwerke, gibt es viele Wissenslücken zu den Entwicklungen von Unterstützungssystemen wie auch zu den Bestrebungen, inklusive Bildungssysteme zu entwickeln. Die bestehende, vergleichende Forschung bezieht sich zudem v.a. auf westliche Länder, wobei auch hier große Anstrengungen nötig sind, um verlässliche Datengrundlagen zur Implementierung inklusiver Bildungsangebote herzustellen (vgl. MIPIE 2011). Die EASNIE fasst die Zusammenarbeit und Koordination in 31 Mitgliedstaaten in Europa der letzten Dekade so zusammen: „Der Prozess der Planung und Umsetzung der inklusiven Bildung betrifft das gesamte Bildungssystem und alle Lernenden; Gerechtigkeit und Qualität sind miteinander verbunden; inklusive Bildung muss als ein sich ständig entwickelndes Konzept betrachtet werden, in dem Fragen zur Diversität und Demokratie an Bedeutung zunehmen“ (EASNIE 2014: 7). Zudem wird die bedeutsame Rolle von Daten, sowohl hinsichtlich ihrer Vorteile sowie bezogen auf Einschränkungen ihrer Verwendung betont (EASNIE 2014). Ähnlich zeigt der 2020 Global Education Monitoring Report mit dem Titel „Inclusion and Education: All Means All“ (UNESCO 2020) wie wichtig sowohl Datensammlung als auch komparative Mehrebenenanalysen sind, die ähnliche wie kontrastierende Dynamiken auf globaler, nationaler und lokaler Ebene untersuchen und vergleichen.

Durch die internationale Reaktion auf die Coronavirus-Pandemie im Jahr 2020 wurde neben der Stillstellung etlicher Zweige der Wirtschaft auch der formale Bildungsbetrieb in Schulen in vielen Ländern kurzfristig unterbunden und es kam zu einer weltweiten Schließung von Schulen, welche bis zu 90 Prozent der weltweiten Schülerpopulation betroffen hat. Dies hat zu einer Krise im Kontext von Bildung beigetragen bzw. krisenhafte Verhältnisse verstärkt, insbesondere mit Blick auf existierende Disparitäten global sowie innerhalb von Ländern (UNESCO 2020; vgl. für Großbritannien, Tomlinson 2021 i.d.B.), die – bereits bestehend – durch die Coronavirus-Pandemie brennglasartig zum Vorschein gebracht wurden bzw. sich intensivieren. Die Stillstellung sowie Digitalisierung von Bildungsorganisationen und die im Zuge der Wiederöffnung verfolgte Priorisierung schulischer Prinzipien (u.a. die leistungsnormierte Qualifikationsfunktion von Schule) können und sollten Anlass für internationale und interkulturelle Diskussionen und Untersuchungen im Kontext Inklusiver Bildung sein. Zukünftige Analysen sollten global verstärkt sowohl zwischen Osten und Westen als auch zwischen Norden und Süden vergleichen, insbesondere aus interkultureller Perspektive, um die Folgen globaler Entwicklungen wie Herausforderungen zu bemessen und zu verstehen (vgl. Biermann et al. 2014). Die gestiegene Relevanz internationaler Organisationen (Zahnd 2021 i.d.B.) sowie Netzwerke der Behindertenbewegung könnten analysiert werden, um die Interpretation globaler Normen wie die der Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen zu untersuchen (vgl. Biewer/Luciak 2010; Artiles/Kozleski/Waitoller 2011).

Damit die aktuellen Grenzen inklusiver Bildung erkannt, verstanden und verändert werden können, sind theoretisch anspruchsvolle und systematische Ländervergleiche von Bildungssystemen sowie die Erforschung internationaler (z.B. neoliberaler oder menschenrechtsbasierter) Strömungen und Entwicklungslinien im Bereich Bildung entscheidend. Um den komplexen Zusammenhang Inklusiver Bildung im globalen Kontext fachlich zu fassen, bieten sich unterschiedliche Ansätze an, die – theoretisch wie empirisch – Analysezugänge und Methoden zur Verfügung stellen, um den postulierten und angestoßenen Transformationsprozess im Bereich Inklusiver Bildung kritisch zu begleiten und international sowie interkulturell zu vergleichen. Entlang der disziplinären Affinität des Handbuchs an der Schnittstelle soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Betrachtungsweisen, wird im Folgenden ausschnitthaft in hierfür ausgewählte zentrale theoretische wie methodologische Ansätze eingeführt.

4. Inklusive Bildung als Thema der Weltgesellschaft

Durch die Platzierung auf der Agenda der Vereinten Nationen und bedeutsamen internationalen Organisationen – z.B. UNESCO (vgl. Kiuppis 2014), Weltbank (vgl. Zahnd 2017, 2021 i.d.B.) oder OECD (2007) – verweisen Inklusion und damit auch Inklusive Bildung implizit auf einen weltweiten Begründungszusammenhang. Das heißt, die sich vollziehenden Entwicklungen können nicht mehr ausschließlich auf Ebene der Nationalstaaten erfasst werden, sondern beziehen sich gleichzeitig auf einen globalen Referenzrahmen. In der Soziologie wird dieser übergeordnete Rahmen seit den 1970er Jahren über den Begriff der „Weltgesellschaft“ gefasst (vgl. Greve/Heintz 2005), wobei verschiedene theoretische Konzeptionen existieren wie z.B. der Weltsystemansatz (Wallerstein 2004), der World Polity Ansatz (Baker 2014; Meyer 2005, 2009; Krücken/Drori 2009) oder die Weltgesellschaftstheorie von Peter Heintz (1982). Als Grundlogik teilen sie das Verständnis, dass es zusätzlich zu den Nationalstaaten einen weltweiten Funktionszusammenhang gibt (vgl. Biermann et al. 2014), der sich nicht als Summe nationalstaatlicher Handlungen erklären lässt, sondern eine eigenständige Organisationsform aufweist (vgl. Greve/Heintz 2005).

Weltgesellschaftliche Theorieansätze⁵ sind an dieser Stelle von Relevanz, weil sie dazu anregen, Inklusive Bildung in ihrer globalen Komplexität zu analysieren, und dazu eine Rahmung liefern, die helfen kann, neuralgische Punkte zu identifizieren. So eröffnen die Ansätze von Wallerstein (2004), Baker (2014) oder Heintz (1982) z.B. neue Perspektiven auf die Frage globaler Konvergenz sowie Disparitäten, die für Fragen Inklusiver Bildung hilfreich sind, weil sie ein vertieftes Verständnis für die Zusammenhänge zwischen kulturellem Wandel, Entwicklungspolitik und Bildung ermöglichen. Gerade die Problematik globaler Disparitäten und damit verbundener Entwicklungspolitik, die unmittelbar mit der Frage von Bildung verbunden ist, kann vor dem Hintergrund der (insbesondere auch historisch bedeutsamen) Hegemonie des globalen Nordens als äußerst relevant erachtet werden. Zu thematisieren wären diesbezüglich auch Vorwürfe wie derjenige der latenten Kolonialisierung über Ideen und Konzepte, die trotz global breit abgestützten Debatten im Kontext der Vereinten

5 Es sei darauf hingewiesen, dass Theoriekonzepte mit Fokus auf globale Zusammenhänge nicht nur im Kontext der Soziologie bestehen, sondern auch andere wissenschaftliche Disziplinen solche aufweisen, wie bspw. die Politikwissenschaft sowie Ökonomie.

Nationen dazu führen, dass Inklusive Bildung teilweise mit Konflikten konfrontiert ist, die in den Ländern des globalen Nordens kaum mitgedacht werden können (vgl. Grech 2011; Meekosha 2011; Biermann et al. 2014). Trotz der globalen Reichweite und des Miteinbezugs aller Mitgliedstaaten sowie die für die Entwicklung der UN-BRK entscheidende Kooperation der weltumspannenden Behindertenbewegung (Charlton 1998) folgen die Menschenrechte einer Konzeption, die wesentlich im globalen Norden entwickelt wurde (Hessel 2010). Dies mindert nicht den Wert daraus entstandener normativer Dokumente und Prozesse, aber es regt dazu an, gerade diese Weltregionen mitzudenken, die ansonsten kaum in hegemonialen, wissenschaftlichen Diskursen auftreten.

Während im Kontext soziologischer Auseinandersetzungen mit der Rahmung Weltgesellschaft bis heute verschiedene Theorieansätze Verwendung finden – die meistrezipierten Zugänge sind dabei der Weltsystemansatz, die World Polity Schule oder der neogramscianische Ansatz (vgl. Herkenrath 2012) – verengt sich die Gesamtperspektive im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung deutlich. So finden sich sowohl im Bereich internationaler Bildungsexpertisen (vgl. Bürgi 2017) als auch im Kontext internationaler Studien zum Thema Inklusion häufig neo-institutionalistische Zugänge. Es werden auch in diesem Band Anwendungen in unterschiedlichen Kontexten präsentiert, wobei insbesondere die Beiträge von Biermann (2021 i.d.B.), Mejeh (2021 i.d.B.), Schäfer (2021 i.d.B.) und Schreiber-Barsch/Rule (2021 i.d.B.) diese theoretische Grundlage verwenden. Aufgrund seiner relativ hohen Verbreitung und unserer Einschätzung, dass er für die internationale, komparative Forschung eine gewinnbringende theoretische Konzeption beinhaltet, soll dieser Zugang nachfolgend dargestellt werden.

5. Zur Institutionalisierung sonderpädagogischer Förderung und Inklusiver Bildung

Der Fokus des historischen sowie soziologischen Neo-Institutionalismus liegt auf der Institutionalisierung diverser Organisationsformen – von Sonderschulen und Sonderklassen bis hin zu inklusiven Klassen – und bezieht deren historische Entwicklung in verschiedenen Kontexten mit ein. Institutionen bauen auf kognitiven, normativen und regulativen Strukturen und Verhaltensweisen auf. Institutionalisierung, verstanden als Entwicklungsprozess der Verfestigung sozialer Normen und Verhaltensmuster, kann über diese Dimensionen untersucht werden. Nach Scotts (2013) klassischer Darstellung werden drei Säulen oder Dimensionen von Institutionen analysiert, im Fall der Analyse Inklusiver Bildung wären dies: Behinderungsparadigmen und -kategorien als kulturell-kognitive Säule, pädagogische Professionen und Organisationsformen als normative Säule und die Bildungspolitik und Rechtsprechung als regulative Säule (vgl. Powell [2011] 2016; Mejeh 2021 i.d.B.). Diese umfassende Konzeption ermöglicht den kontextualisierten Vergleich fundamentaler Aspekte von Bildungsinstitutionen, die die Entwicklung diverser Bildungsorganisationen rahmen (vgl. Lee-mann et al. 2016).

Mit Hilfe des Neo-Institutionalismus kann einerseits aufgezeigt werden, dass sowohl sonderpädagogische Förderung als auch schulische Inklusion als Prinzipien – manchmal konflikthaft, jedoch meistens aufeinander bezogen – weltweit diffundieren und zu globalen Normen geworden sind. Andererseits können Barrieren der schulischen Inklusion darauf

zurückgeführt werden, dass sonderpädagogische Fördersysteme in vielen Ländern vornehmlich als segregierende oder separierende Organisationsformen institutionalisiert wurden, die nur schwer zu verändern sind. Zum einen wird also die zunehmende Rationalisierung und Strukturanpassung („Isomorphie“) einer sich-konstituierenden Weltgesellschaft in solchen Analysen wie auch der breite Einfluss nationaler wie internationaler Institutionen und Organisationen deutlich (vgl. Meyer 2005; Baker 2014). Zum anderen wird immer wieder die Entkoppelung von Umwelтанforderungen (etwa die Vorgaben der UN-BRK zur schulischen Inklusion) und das konkrete Handeln in Organisationen (etwa inner-schulische Praxen, die nicht inkludierend wirken) festgestellt (vgl. Hasse/Krücken 2005). Aufgrund solcher Spannungsverhältnisse sind große Unterschiede in den institutionellen Strukturen und Organisationsformen der sonderpädagogischen Förderung und den daran geknüpften Schülerkarrieren sowohl zwischen als auch innerhalb von Ländern zu finden (vgl. Powell [2011] 2016). Wie es zu dieser Varianz kommt und inwiefern persistente Disparitäten auf der Trägheit der institutionalisierten Bildungssysteme beruhen, wird mit Ansätzen des Neo-Institutionalismus analysierbar. Sonderpädagogische Fördersysteme bieten in Bezug auf Entstehung, Expansion und Persistenz ein paradigmatisches Beispiel für die eigendynamische institutionelle Verstärkung existierender Organisationsformen im Bildungswesen, dies zeigt sich z.B. daran, dass derzeit immer noch die überwiegende Mehrheit aller Schüler*innen mit SPF in Deutschland segregativ beschult wird, trotz Ratifizierung der UN-BRK (vgl. Blanck/Edelstein/Powell 2013; Powell [2011] 2016; Gasterstädt 2019, 2021 i.d.B.).

Das Erreichen institutionell bestimmter Ziele erfolgt in hohem Maße durch Organisationen. Um die vielfältigen, sich wandelnden Organisationsstrukturen pädagogischer Angebote sowie sonderpädagogischer Fördersysteme zu verstehen, sind Analysen notwendig, die die komplexen und langfristigen sozialen Prozesse der Institutionalisierung als empirisch analysierbare Dimensionen fassbar machen. Kennzeichnend für den soziologischen Neo-Institutionalismus sind folgende Annahmen (vgl. Hasse/Krücken 2005: 18f.): Erstens bestimmen nicht nur formale Vorgaben, sondern auch unhinterfragte Ideale und Grundüberzeugungen das Handeln. Die Wirkung solcher Annahmen und ihrer Hartnäckigkeit – etwa das Ideal einer der ‚Begabung‘ entsprechenden Beschulung – zeigt sich in den derzeitigen Debatten um schulische Inklusion und Schulstrukturereformen im Allgemeinen. Zweitens bleiben in der Praxis, die oft durch Routinen und Angemessenheitskriterien geleitet wird, Freiräume bestehen. Die entstandenen Förderbedarfe spiegeln die politisch gesetzten Rahmenbedingungen ebenso wider wie persönliche Erfahrungen und Präferenzen, aus denen große räumliche Disparitäten in der Identifikation von Förderbedarfen resultieren, etwa wenn Finanzierungsmodi erhöhte Förderquoten mit zusätzlichen Ressourcen belohnen (vgl. Kottmann 2006). Drittens bestimmen nicht nur allein die Normen, sondern auch die Orientierungen der Akteur*innen die Erwartungen und das Handeln. Gemeinsamer Unterricht wird oft von Lehrer*innen sowie Familien gegen allgemeine Normen im Bildungswesen und in der Gesellschaft durchgesetzt. Viertens haben institutionelle Vorgaben oft nicht-intendierte Folgen und erfüllen nicht immer die gewünschten positiven Funktionen. Trotz der Annahme, dass zusätzliche Ressourcen für Förderung Schüler*innen helfen, zeigt sich, dass Stigmatisierungen sowie negative Folgen von Separation und Segregation die positiven Aspekte oft deutlich übersteigen (vgl. Pfahl 2011). Fünftens muss davon ausgegangen werden, dass Institutionen, von ihrer Begründung über die Genese bis hin zur Erosion, von langfristigen Prozessen und verschiedenen Entwicklungsphasen bestimmt werden. In solchen Analysen können Organisationsformen und -praxen auf der Basis von institutionellen Mechanismen der Nachahmung, des normativen Drucks und des Zwangs untersucht werden (vgl. Scott 2013). Die Entwicklung von Bildungs-

systemen erfolgt ‚pfadabhängig‘, d.h. schrittweise verstärkend, denn jegliche Reform muss sich auf die schon existierenden Institutionen und Organisationen beziehen, die aufgrund bereits erfolgter Investitionen schwer veränderbar sind (vgl. Blanck/Edelstein/Powell 2013): Dies zeigt sich darin, dass Sonderschulen und -klassen bis heute und aufgrund der institutionellen Reproduktion die Hauptorganisationsformen sonderpädagogischer Förderung im deutschsprachigen Raum – und darüber hinaus – geblieben sind (vgl. Richardson/Powell 2011; Mejeh 2016).

Diese Analyseperspektive fokussiert also die Bedeutung von Ideen für die Entwicklung von Institutionen und Organisationen und unterstreicht dabei die kulturellen und strukturellen Kontextfaktoren, die inklusive Bildung erschweren oder ermöglichen (vgl. Biermann 2021 i.d.B., i.E.). Wechselwirkungen zwischen Behinderungsparadigmen sowie Kategorien des Förderbedarfs einerseits und der Entwicklung sonderpädagogischer Organisationsformen andererseits werden sichtbar, wenn rechtlich kodifizierte, disziplinar abgesicherte und kulturell geprägte Klassifizierungsprozesse in sonderpädagogischen Fördersystemen symbolische und soziale Grenzen ziehen, die weitreichende Auswirkungen auf die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und Lebenschancen von Schüler*innen haben (vgl. Pfahl/Powell 2016).

Die aktuelle Verfasstheit der Fördersysteme und die Debatten um deren Reform sind nur zu verstehen, wenn die historischen Legitimitätsbestrebungen und Interessenlagen bekannt sind, die zu diesen hochgradig institutionalisierten Organisationsformen geführt haben. Neo-institutionalistische Ansätze unterstreichen die Wirkmächtigkeit historisch überlieferter Ideen – etwa medizinischer Modelle von Behinderung – sowie die Persistenz der auf deren Basis legitimierten schulischen Organisationsformen – wie Sonderschulen oder -klassen. Wesentliche Barrieren für die heutige schulische Integration respektive Inklusion, v.a. in westlichen Wohlfahrtsstaaten, liegen in der langfristigen Institutionalisierung sonderpädagogischer Fördersysteme sowie der Stratifizierung des Bildungswesens. Die unterschiedlichen Bildungssysteme wurden durch sich verändernde Behinderungsparadigmen und kulturelle Leitideen, insbesondere in Bezug auf Bildung, und Gleichheitsprinzipien sowie politische und gesellschaftliche Bewegungen geprägt. Die Förderbedürfnisse behinderter Kinder und Jugendlicher lassen sich nicht allein durch ihre Diversität, ihre Bildungswege und Lern(miss)erfolge erklären; der Umgang mit Vielfalt wird langfristig im Bildungssystem entwickelt (vgl. Schäfer 2019, 2021 i.d.B.).

Aktuell wird weltweit über Leistungsstandards und individuelle Kompetenzen sowie die vielerorts angestrebte ‚Schule für alle‘ diskutiert (Moser 2012). Dennoch, wenn schulische Inklusion, in welcher alle Schüler*innen in der Erreichung ihrer individuellen Lernziele unterstützt werden, nicht nur eine rhetorische Forderung bleiben soll, muss sich diese gegen kognitive, normative und rechtliche Beharrungskräfte der institutionalisierten Organisationsformen durchsetzen, die für Schüler*innen mit attestiertem Förderbedarf entwickelt worden sind. Hier kann v.a. zwischen graduellen und transformativem Wandel unterschieden werden, exemplarisch zeigt sich diese Differenz z.B. im stetigen Ausbau des Sonderschulwesens seit den 1960er-Jahren bis heute in Westdeutschland im Vergleich zur Transformation des Bildungswesens in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung (mit einer erstaunlich starken Erhöhung der Sonderbeschulung in den neuen Bundesländern, vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2014, 2020).

Insbesondere in föderalen politischen Systemen wie Deutschland (vgl. z.B. Blanck 2014, 2020; Gasterstädt 2019, 2021 i.d.B.), Österreich (vgl. Biewer 2021 i.d.B.), der Schweiz (vgl. Mejeh 2016, 2021 i.d.B.), Kanada (vgl. Köpfer 2013; Óskarsdóttir/Köpfer 2021 i.d.B.), oder den USA (vgl. z.B. Johnson 2013; Powell [2011] 2016) darf die Analyse von Disparitäten

nicht auf der Nationalebene stehen bleiben, da es auch große regionale Varianzen gibt; es sind deshalb auch intranationale Vergleiche von Nöten. Vor diesem Hintergrund sind in diesem Handbuch spezifisch für Deutschland (vgl. Gasterstädt 2021 i.d.B.; Schäfer 2021 i.d.B.), Österreich (vgl. Biewer 2021 i.d.B.) und die Schweiz (vgl. Mejeh 2021 i.d.B.) intranationale Vergleichsperspektiven eingebracht worden.

6. Ethnographische und kulturvergleichende Perspektiven auf Inklusive Bildung

Weitere Forschungs- und Analysezugänge, die sich vergleichend mit Fragestellungen (Inklusiver) Bildung im internationalen bzw. interkulturellen Kontext – insbesondere mit Blick auf Prozesse und Praktiken in Bildungsorganisationen – beschäftigen, greifen ethnographische und kulturvergleichende Verfahren auf (vgl. Hummrich et al. 2016; Nohl 2019). Hier steht im Zentrum, wie sich – vor dem Hintergrund sozialer, kultureller, politischer Rahmenbedingungen in entsprechenden Ländern bzw. Regionen – Praktiken bei Akteur*innen in Bildungsorganisationen entwickelt haben, in denen Partizipation, Nichtaussonderung, Gemeinsames Lernen und ein wertschätzender Umgang mit Verschiedenheit zum Ausdruck kommen. Insbesondere durch internationale Policies, wie z.B. die Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994) oder die menschenrechtliche Fundierung von Inklusiver Bildung durch die UN-BRK, werden in globaler Hinsicht Normen vereinbart und formalisiert, die sich in den spezifischen Länderkontexten diffundieren und materialisieren sollen.

Ethnographische und kulturvergleichende Zugänge ermöglichen hierbei, an der Scharnierstelle von Norm und Praxis Erkenntnisse zur Umsetzung und (Re-)Kontextualisierung Inklusiver Bildung zu generieren (vgl. Köpfer 2020a). So interessieren sich Vertreter*innen dieser Ansätze dafür, mitunter ambivalente Aushandlungsprozesse und – im strukturtheoretischen Sinne – antinomische Beziehungen des Umgangs mit veränderten formalen Bedingungen (z.B. Fragen von Professionalisierung und Expertise im Rahmen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung, Aushandlungen von formalen Rollen und veränderten Zuständigkeiten im schulischen Kontext, etc.) abzubilden und diese spannungsbeladenen Zusammenhänge aufzudecken. Dabei wird davon ausgegangen, dass durch Inklusive Bildung bereits bestehende Ambivalenzen im Rahmen von institutionalisierten Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen (z.B. Förderung vs. Selektion, Nähe vs. Distanz) re-aktualisiert und hinsichtlich ihrer Spannungsbeladenheit – besonders bezogen auf Fragen von Ein- und Ausschluss, Partizipation und Aussonderung – neu und kritisch verhandelt werden (Slee 2001; Allan 2008).

Diese häufig wissenssoziologisch und kulturtheoretisch informierten Zugänge gehen – ähnlich zum oben aufgeführten neo-institutionalistischen Ansatz – von der Annahme aus, dass institutionalisierte Bildungsorganisationen globale Ähnlichkeiten aufweisen, sich aber gleichzeitig in unterschiedlichen Länderkontexten, Regionen, Kulturen different und in Relation zu vorherrschenden sozialen, politischen und religiösen Traditionslinien entwickelt haben. Diese Vorstellungen von Bildung und Erziehung haben sich im Bildungssystem materialisiert und drücken sich u.a. in der Struktur des Schulsystems, z.B. höchst leistungsselektiv und -stratifiziert in den deutschsprachigen Ländern, aus.

So haben sich fortlaufend in unterschiedlichen Länderkontexten Bildungs-, Schul- und Lernkulturen entwickelt, die sich sowohl in der institutionalisierten Struktur sowie in den Bildungspraktiken der Akteur*innen widerspiegeln. Kultur wird dabei nicht anthropologisch als essentialistische Entität verstanden, sondern als relationales Interaktionsmuster, das sich in Organisationen entwickeln und materialisieren kann (vgl. Dietz 2007: 21). Daher können es höchst unterschiedliche Fragen von Ein- und Ausschluss in Bildungsorganisationen sein, die in den jeweiligen kulturellen und länderspezifischen Kontexten artikuliert werden (vgl. Hall 1985; Köpfer 2020b). Während in Deutschland Inklusive Bildung im Kontext Schule primär als Gegenstand des gemeinsamen Lernens von Schüler*innen mit zugewiesenem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf artikuliert wird, wird sie in anderen Ländern zum Beispiel mit Fragen und Diskursen demokratischer Schulentwicklung (Island; vgl. Óskarsdóttir/Köpfer 2021 i.d.B.) oder Bildung für Alle (Nigeria; vgl. Biermann 2021 i.d.B.) verbunden. So wird deutlich, dass die UN-BRK zwar als Resultat einer internationalen Emanzipationsbewegung für mehr gesellschaftliche Partizipation für Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen erachtet werden kann, die in einer menschenrechtsbasierten Fundierung von Inklusiver Bildung mündete (vgl. Heyer 2021 i.d.B.). Der dadurch angestoßene Umsetzungsprozess – zwischen formal-programmatischer Politiken und habitueller Praxis/Kultur in Bildungsorganisationen (vgl. Sturm/Wagner-Willi 2018) – nimmt in interkultureller Hinsicht aber differente Ausprägungsformen an.

Unter den Vorzeichen des oben eingeführten Kulturbegriffs können ethnographische und kulturvergleichende Zugänge dazu dienen, vertiefte empirische Analysen von Behinderungen und Benachteiligungen in Bildungsorganisationen zu prozessieren, die sich letztlich in Form von Ein- und Ausschluss für spezifische Personenkreise ausdrücken. Werden Behinderungen – in einem sozial-konstruktivistischen Verständnis – nicht als naturalisierte und personenbezogene Defizite betrachtet, sondern, im Anschluss an die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (vgl. WHO 2005; Hirschberg 2009) als Wechselwirkung von systemischen Rahmenbedingungen bzw. Kontextfaktoren und personenbezogenen Dispositionen, so können im Kontext internationaler Inklusionsforschung ebensolche Rahmenbedingungen vergleichend in den Blick genommen werden, die Behinderungen und Benachteiligungen *hervorbringen*. Dieses Moment der Hervorbringung wird nicht zuletzt durch die Vorarbeiten von Tony Booth und Mel Ainscow (2002) zum Ausdruck gebracht, in dem sie in ihrem systemisch angelegten Inklusionsverständnis (*Index for Inclusion*) auf Strukturen, Kulturen und Praktiken von Bildungsorganisationen fokussieren, die potenzielle Barrieren beinhalten und die es kritisch zu reflektieren und bezogen auf die Partizipation *aller* weiterzuentwickeln gilt. Bei Inklusion im schulischen Kontext steht also nicht die Integration spezifischer Gruppen im Vordergrund, sondern die Weiterentwicklung von Schule im Sinne eines Schulentwicklungsprozesses zur Vermeidung von Aussonderung (vgl. Ainscow 2021 i.d.B.; Allan 2008; Messiou 2017). Abgehend von einer Naturalisierung sozialer Differenzen (vgl. Bourdieu 1987; Rieger-Ladich 2019) – kann so der Blick auf Strukturen, Kulturen und Praktiken in Bildungsorganisationen gelenkt werden, die in der Herstellung von Differenz oder Gemeinschaftlichkeit münden und im internationalen Vergleich bzw. Kulturvergleich adressiert werden können, z.B. in schulischen Leistungserwartungen (vgl. Sturm 2021 i.d.B.), in Behinderungs- und Inklusionsverständnissen von Akteur*innen (vgl. Proyer/Bilgeri 2021 i.d.B.), in innerschulischen Unterstützungs- und Assistenzpraktiken für Vielfalt (vgl. Fritzsche/Kakos 2021 i.d.B.; Óskarsdóttir/Köpfer 2021 i.d.B.; Tan 2021 i.d.B.), im Schulleitungshandeln mit Blick auf den Reformauftrag Inklusion (vgl. Badstieber/

Amrhein 2021 i.d.B.) oder in Unterrichtspraktiken zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen (vgl. Powell/Merz-Atalik et al. 2021 i.d.B.).

So können vergleichend in den jeweiligen Ländern und Regionen vor dem Hintergrund spezifischer kultureller Rahmenbedingungen „Inklusionsbedingungen“ (Weisser 2017: 146; Köpfer et al. 2019) und Exklusionsmechanismen sichtbar gemacht werden, die sich in den Kulturen, Strukturen und Praktiken der Bildungsorganisationen verankert haben und als Barrieren fortlaufend an die Schüler*innen gerichtet werden und über deren Teilhabe am und im System entscheiden (vgl. Graf 2015).

Ethnographische und kulturvergleichende Zugänge bieten sich für eine solche international und interkulturell vergleichende Inklusionsforschung in besonderem Maße an, da implizite und habitualisierte Prozesse der Herstellung von Behinderungen und Benachteiligungen in und durch Bildungsstrukturen und -kulturen fokussiert werden können – die sozusagen als Beobachtung zweiter Ebene sichtbar werden (vgl. Weisser 2017, in Rekurs auf Luhmann). Diese sind den Akteur*innen häufig nicht vorbewusst zugänglich, sondern in habitualisierten Praktiken verankert. Gerade im Vergleich und in der Möglichkeit, das Proprium als Drittes (*Tertium Comparationis*) über den Vergleich zu erkennen, können diese Praktiken sichtbar gemacht werden. Fuchs und Berg (1999: 7) drücken diese Alteritätsperspektive wie folgt aus: „Das Andere der eigenen Kultur, dem wir im Fremden begegnen, bildet eine Herausforderung, die den Horizont der eigenen Lebensweise transzendiert und für andere Möglichkeiten der Existenz öffnet, die eigene Lebensweise aber auch in Frage stellt.“ Dies hat zur Konsequenz, dass über Forschung einerseits eine Nähe zum Feld aufgebaut wird, um vertieft und mikroanalytisch die Regeln, Strukturen und Praktiken des Feldes kennenzulernen – gleichsam aber auch eine forschungsstrukturierende Distanz gewährt wird. Für eine solche „dichte Beschreibung“ (Geertz 1987) im internationalen und interkulturellen Vergleich werden daher häufig Methoden aus der Ethnomethodologie, wie z.B. Teilnehmende Beobachtungen, Feldprotokolle, Interviews, Gruppendiskussionen oder videographische Verfahren herangezogen. Durch diese können auf reflexive Art und Weise die Praxis des Feldes beobachtet und Narrative kollektiviert werden, die Rückschlüsse auf Orientierungen und habitualisierte Praktiken von Akteur*innen, z.B. auf Vorstellungen von Behinderungen und deren Bearbeitung und Aushandlung vor dem Hintergrund formaler Rahmenbedingungen geben.

Weiter zeichnet sich die Tendenz einer zunehmenden Etablierung kulturvergleichender Zugänge in der Inklusionsforschung ab (vgl. Hummrich et al. 2016; Hummrich/Pfaff 2018), in denen im Vordergrund steht, die oben genannten habitualisierten Praktiken des Feldes mittels rekonstruktiver Methoden zu adressieren. Unter Rekonstruktion kann hierbei verstanden werden, „nicht auf der Ebene der Selbstrepräsentanz der sozialen Praxis stehen zu bleiben, sondern diese selbst als hervorgebracht zu entwerfen und das Prinzip ihrer Hervorbringung freizulegen“ (Hummrich/Kramer 2016: 66f.). So wird intendiert, Prozesse von Ein- und Ausschluss nicht als statisches Phänomen zu erfassen und international zu vergleichen, sondern die Kulturen der spezifischen Regionen und deren Bildungsorganisationen als performatives Phänomen zu adressieren. Hierdurch kann, so Hummrich und Rademacher (2016: 10) ein „analytischer Nachvollzug[s] kultureller Bedeutungskonstruktionen in Sozialisation, Erziehung und Bildung“ am Gegenstand der Entwicklung inklusiver Bildung festgemacht werden. Wenngleich weitreichende Forschungsbefunde und eine ausgearbeitete Methodologie des Kulturvergleichs und der Rekonstruktion in der international und interkulturell vergleichenden Inklusionsforschung noch ausstehen, scheinen hier Möglichkeitsräume gegeben, um soziale Konstruktionen, wie z.B. die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs oder die Etablierung einer paraprofessionellen Assistenzrolle einer Schulbegleitung